

# 昭和二十年代国語単元学習をめぐる論点の再検討

— 系統性の問題を中心に —

河野 智文

はじめに — 背景と課題 —

昭和二十年代における国語単元学習は、戦後新教育の具体的実践的教育方法として盛んに追究される一方で、その理念や成果に対する批判も多く表明された。国語単元学習への批判に対しては、推進する側からの反批判もおこなわれ、論争、あるいは直接には論争の形をとらないまでも議論の焦点となった。

昭和二十年代国語単元学習への批判を代表するものは、学力の問題であろう。「単元学習は学力をつけていない」という批判は、学力、わけても基礎学力とはどのようなものかという学力観、学力像の問題や、学力の定着をどのように図り、測定すべきかという指導方法や評価の問題など、国語科についての本質的な論点を提供した。

このような学力問題と密接にかかわる形で、何を教えれば国語科の指導をしたことになるのかという教育内容の問題、教育内容をどのように指定し、配列するかという系統性の問題も、国語単元学習をめぐる主要な論点のひとつとなった。昭和二十年代の国語単元学習研究は、経験主義的教育研究の全体的な動向を受けて、カリキュラムの問題として進められることもあったため、教育内容の指定とその配列の問題、いわば系統性の問題は重要なものであった。

本稿では、昭和二十年代の国語単元学習をめぐる議論のうち、「系統性」の問題をとりあげて検討することとする。ここでは「系統性」を、主としてカリキュラム立案や学習活動配列の際の基準ととらえている。昭和二十年代の国語単元学習が、共通認識となるべき説得力を備えた教育内容とその系統とを設定することができたとはいいいがたいが、カリキュラムを立案するために、また批判を克服するためにどのような教育内容を指定し、どのような系統性の原理をもって配列したのかを考察することを課題とする。

## 1 単元学習への批判 — 系統性の面から —

広岡亮蔵氏は『基礎学力』<sup>1)</sup>において、教科の単元学習への批判を「その体系性の弱さ」「放恣性をおびるリベラリズム」「学習時間上の非能率」の三点に整理し、「体系性の弱さ」への批判は「単元学習は、体系を無視しあるいは軽視するとの批判」であり、「一般的にいて、単元学習は個別経験の世界にウヨウヨしていて、これを論理にまで引あげる(マ)ことはできないとの非難が、専門学者のあいだに広くおこなわれている<sup>2)</sup>」と把握している。

遠山啓氏は、「生活単元学習の批判」<sup>3)</sup>において、戦後新教育が「計画性を否定する空気をつくり出した」として、「もし数十万年の努力によって得られた知識を数時間のうちに理解させることに教育の主要な任務があるとすれば、そのような教育はとうぜん高い程度に計画的であり、また作為的でなければならないだろう<sup>4)</sup>」と批判した。また、単元学習において問題解決に必要な知識は与えられているという考え方に対しては、「『このように寸断され、バラバラにされた知識によって、当の問題解決がはたしてできるのであろうか?』個々の知識がかりに用具であるとしても、その用具が道具箱のなかに乱雑につめこまれているよりは、整然と一定の秩序にしたがって並べられているほうがはるかに使用しやすくはないだろうか。もし英和字典の単語が「アルファベット順」という一定の秩序や体系によらず、デタラメに並べられていたら、望みの単語を選び出すために長い時間を必要とする

だろう<sup>5)</sup>」と、体系性の弱さを批判し、「計画的」な教育の必要性を主張した。

国分一太郎氏は、戦後の初等教育を「無目的性、無計画性のきわまるところ<sup>6)</sup>」と批判した。遠山啓氏と同じく、教育科学学会の流れに位置する国分一太郎氏の主張は、教育の仕事は「人類が今までにうみだした文化の富、すべての知識の歴史的な遺産を、よく整理して、系統的に教えること<sup>7)</sup>」だということであった。「読み書き計算の力」「低いものから高いものへ、浅いものから深いものへ、せまいところからひろいところへ、自然や社会の事物を順序正しく理解していくための科学知識」「子どもの時代にこそ学んでおかなければならない文化知識」を系統的に学ばせることによって、「人類が今までに築きあげた理性の力によって、正しく事物を見たり、考えたりする力の基礎<sup>8)</sup>」を養うべきだ、という主張がそこにはあった。

この立場からの単元学習への系統面からの批判は、換言すれば「系統的な『知識』を与えていない」というものであった。国語科での系統的に教えられるべき知識とは、読み書きの「基礎学力」に加え、「民族の語い・語法の体系」であり、のちに「子どもたちをすぐれた日本語のにない手にそだてあげること」と「とりたてて、文字、発音、単語、文法などについての系統的な知識をあたえて、国語にたいするただしい理解をあたえる」<sup>9)</sup>という目標観、内容観へとつながるものであった。

## 2 学習指導要領にみられる「系統性」

『学習指導要領一般編（試案）昭和26年（1951）改訂版』<sup>10)</sup>には、「各教科の発展的系統」という一節が設けられていた。この節の目的は「各教科は、どんな内容をもち、そしてその内容は学習者の発達とともにどのように発展するかということを明らかにすること、いい換えれば、児童・生徒の学習経験の発展の全体的な見とおしを与えることにある<sup>11)</sup>」と述べられた。

「国語科」の項では、国語科の全体目標が示され、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の目標が示されたあと、四つの領域と「文法」「ローマ字」の「発展的系統」が解説された。

「読むこと」の「発展的系統」は、「文字面」から、平かな→片かな→当用漢字表に沿っての漢字の読みという「系統」が、「読みの技能」の面から、黙読、読み物の選択、調べるための読みの態度と技術、速い黙読、健康的な読書習慣、学校図書館の利用、研究や調査のための読み、文学の鑑賞という「系統」が、また「読むことの資料」の面からの「系統」が示された<sup>12)</sup>。

また「話すこと」では、「友好的な態度で仲間入りをして、『自分の思っていることを表現する』態度と技能を身につける」（小学校）「話す場を考えて話題を選んだり」「会議に有効に参加したりすることができるようにする」（中学校）、「会議を司会したり」「大ぜいの前で発表したり」することができる（高等学校）という「系統」が、また「話すことの学習の内容」として「あいさつ・紹介・会話・話し合い・討論・発表・放送・演説・朗読・会議・会見など」と「演劇」とが示された<sup>13)</sup>。

『昭和二十六年改訂版小学校学習指導要領国語科編（試案）』<sup>14)</sup>には「国語能力表」が収められていた。

「国語能力表」は、「教師がそれぞれの児童に適応した学習指導計画をたてる際に」「具体的な学習指導目標を考える」「基準となるもの」として「国語のさまざまな能力を、児童の発達段階に照らして、学年別に、一つの表として、組織・配列したもの<sup>15)</sup>」であると説明された。

石井庄司氏は「国語能力表」について、「ただいろいろの項目が羅列されているだけに思われる方もあるかもしれないが、これらの数々の項目の底を流れているものはなんだろうか。聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの言語活動の技能と能力をみがくことであり、ことばを効果的に使用する習慣と態度を養うことであり、知識、理解、鑑賞の力を育て、さらに国語についての理想を高めることであると言いたい<sup>16)</sup>」と述べ、「数々の項目の底を流れているもの」、能力表の体系、系統をうかがうことのできる観点として、「言語活動の技能と能力」「習慣と態度」「知識、理解、鑑賞の力」「国語についての理想」を挙げている。

小山恵美子氏によれば<sup>17)</sup>、この「国語能力表」は「やや能力の捉え方に混乱がみられ」「全体として認知面、技能面の能力に焦点を当てていたような印象があるが（中略——引用者）実は当時重要に考えられていた学習者の『関心・意欲・態度』といった情意的な側面も組み込まれていること」「学年の発達をかなり段階を踏んで押さえている」が、ただ「各領域毎のカテゴリーの統一」が不備

であり、「体系が整っていないことに」「問題がある」ことが指摘されている。「学習者に培うべき能力を学習者を取り巻く環境や生活をもとにして体験的に、しかも組織的・系統的に身につけさせようとする意図があったのではないかと推測されるものの、当時における批判を踏まえ、「認知面と情意面の区別や系統や体系の曖昧性」「『身につけさせたい能力』なのか『発達の目安となる能力』なのかの不明確さ」等の問題点を指摘している。

昭和二十六年の学習指導要領では、「一般編」では国語科の「系統」について、言語の技能的な面や資料の面が、また「国語科編」では情意的な側面も国語科の体系として系統化しようと試みられていた。しかし、その試みには批判もあり、完成したものとして評価され、受け入れられるものとはならなかった。時枝誠記氏は、二十六年版指導要領について「秩序と段階の序列」を無視したものであると批判し、「教育内容が難易の序列に従って分析されていること」の重要性を主張した<sup>18)</sup>。

### 3 国語単元学習の理論的研究にみられる「系統性」

倉澤栄吉氏は、『国語単元学習と評価法』<sup>19)</sup>において「児童生徒の興味や能力の、具体的な調査ができていない」ことや「『標準国語力』『国語力の発達の基準』の具体的資料が作られていない」ことを単元学習実践の阻害要因として挙げた。それらの克服のために「言語経験」が「科学的に精密に分析され」ること、「言語と生活との結合した分子がすっかりとり出され、それが体系的に組み立てられる」ことが提言された。

教育学者の一部には、国語科に単元学習の考え方をとり入れることは有害無益だという人もいる。言語経験要素の分析が無用であり、不可能だという立場からそういうのであれば、その意見は、国語科の進歩をはばむものといわなければならない。国語科の単元学習を無用だと論じて、単元の考えとは別に教材を大事にし、永遠に教科のわくの中に入れて、それを「体系的」なまとまりだとして尊んでいくのは、前に述べた言語生活の意義からいっても許されないことである。

20)

とも述べて、「言語経験要素の分析」の重要性、必要性を主張した。

倉澤栄吉氏は「国語の基礎学力」について、次のように整理した。

単元学習においては、国語の基礎学力を次のように考えているはずである。

- 1 生活の基礎となる学力 —— すぐに返事をかく、安全のための注意板や標識がよめる、他人の真意をよく知ってのち発言する、行儀よくがまんしてきく、など。
- 2 社会や人生を豊かにするための基礎となる学力 —— 自分のかいたものをよみやすくするための推考、よい文学を見わかる力、自分のことばづかいに注意する、放送などについての批判力、など。
- 3 美しい字をかく、文意を速くつかむ、正しい発音、他人のことばをききわかる力、など。

この1、2、3はそれぞれ、

- (1)実生活をする上や、他教科の学習を進めるための基本的な習慣や態度
- (2)自己を高め、文化を進めていくための基本的な知識理解
- (3)言語面における基本的な技能

であって、学校教育において児童生徒が学習すべき一連の目あてとなっている。単元学習は、原則的に、この(1)(2)(3)を同時に一つのまとまりの学習の中でねらうのであって、このような基礎学力を結果として期待しない国語の単元学習はないわけである。

ところが、一部の人の言う「単元学習では学力が身につかない」との批判は、1の学力を全く無視し、2をも軽視して、3だけをひどく誇張しているのである。<sup>21)</sup>

国語単元学習を積極的に推進しようとした倉澤栄吉氏は、「基本的な習慣や態度」「基本的な知識理解」「基本的な技能」の三点から、国語学力の構造を考えようとしていたのである。

奥水実氏は「国語学習構成単位」を、以下のように示した。

#### 国語科学習構成単位一覧表

##### 一、読みかた（文学をふくむ） 五単位。

1、音韻（朗読をふくむ）、2、黙読、3、辞書使用、4、読書法、5、図書館利用法（図書選択）

##### 二、話しかた（聞きかたをふくむ） 五単位。

6、聞きかた、7、対話（挨拶をふくむ）8、討議、9、独話、10、劇。

##### 三、作文 四単位

11、記録（日記）12、手紙、13、創作、14、新聞編集。

##### 四、書きかた（習字をふくむ） 三単位。

15、表記一般、16、硬筆（鉛筆・ペン）17、毛筆（鑑賞をふくむ）

##### 五、文法 三単位。

18、はなしことばの文法、19、口語法、20、文語法。<sup>23)</sup>

奥水氏はこの表によって、「小学校中学校において学習すべき事項の全体がかなり明瞭に浮かびあがって来ると思います。これで全体の国語学習の仕事がわかります」と述べ、次のようにも述べている。

国語学習の部門をいくら細別しても、そこからは「程度」が規定されません。小学校でも単位のひとつほとんど全部にふれます。中学校は勿論として、高等学校でも、これとほぼ同じことが、ただもう少し高い程度でなされればいいということになります。だからこれだけでは程度のことははっきりわかりません。

学習の程度を表示するには、わが国語では、漢字と、語彙と、文法でしょう。<sup>23)</sup>

奥水実氏は、「国語科学習構成単位」によって国語科の体系を、また「漢字・語彙・文法」によって国語科の系統を示そうとしたととらえられる。

#### 4 国語単元学習の実践的研究にみられる「系統性」

広島高等師範学校附属小学校の国語科カリキュラム（新教科カリキュラム）では、「生活単元からの要求」と「国語の単元からの要求」とを止揚しようとする方向が目指された。実際に構成されたカリキュラムを、系統性の観点から検討してみると、顕著にうかがえるのは「国語の単元」すなわち国語科の領域に属するものであった。

それぞれの学習活動において求められる言語技能が学年の上昇につれて、次第に複雑化、高度化し、教材となる文章のジャンルのような、学習の領域が次第に広がりを見せていた。また、語彙や文法もカリキュラムの軸のひとつとして位置づいていた<sup>24)</sup>。

たとえば「聞くこと、話すこと」では、「①絵を見ながら話をする／④常に主題を意識しながら話し合いを進めさせる、出来れば司会もさせる／⑤話し合いの進め方について考える／⑥話の筋が、まとめて話せるようにする」（数字は学年）というように配列されていた。

信州大学長野師範学校長野附属小学校の国語科カリキュラムでは、学習内容の難易や数量的多寡、技能の難易、学習材の難易、ジャンルの広がりなどの観点から、系統性を見いだすことができた<sup>25)</sup>。

たとえば語彙については「①同じことばやちがったことばに気がつく／②書かれたことばの意味をとらえることができる／③未知のことばをはっきり見つけ出すことができる／④前後の意味から不明なことばの意味を考えるようになる」というように配列されており、また「内容の理解」では「①文章の要点がわかる／③文章の大意がわかる／⑤文章全体の概括ができる（文章を要約できる、主題がわかる）」というように配列されていた。

言語技能を具体的な使用場面において活用させていくことによってその習得を図っていく、経験主

義的国語教育の理念に照らせば、国語科カリキュラムの系統性は、それぞれの言語技能をどのような場面で習得させていくかという、「場の系統」をもあわせて示すべきであった。しかし、実際には一般的な社会生活や、学習者の言語能力の発達とはかかわりにくい学校行事などの場面が国語学習と関連づけられるにとどまり、カリキュラム構成の上で経験主義的国語教育の理念が十分に実現されるのは困難ではなかったかと推測される。

## 5 教科書にみられる「系統性」

戦後の新教育では、カリキュラムは地域もしくは学校がそれぞれの実態に即して構成することが理想とされた。「国語能力表」はそのための資料としても機能することがめざされていた。しかしながら、地域や学習者の実態の把握にしても、それをふまえたカリキュラムの立案にしても、実践現場で容易に取り組むことのできる課題ではなかった<sup>26)</sup>。年間指導計画、すなわち国語科カリキュラム構成の基準は、実態としては教科書に求められることになった<sup>27)</sup>。

昭和二十年代の国語教科書を単元学習の観点から分析した山元悦子氏の研究によれば、「各教科書の設けた単元群を統括する軸」として、「生徒の身近な生活（家庭生活、学校生活）から出発して広い社会生活に至るまでの生活にかかわるテーマ軸と、「〇〇のしかた」という単元名に代表されるような言語技能の習得から文学などの言語文化の理解鑑賞・表現創作に至る、言語にかかわるテーマ軸」とが指摘されている<sup>28)</sup>。しかし、山元悦子氏の指摘によれば、教科書単元への依存は授業実践を「教科書を教える学習に近いもの」へと規制し、また「読解を中心」とした単元展開を定着させ、「聞く話す書くことが指導の対象として明確に定位できない」ことになった。稿者の解釈になるが、学習者の「生活」をテーマ軸とすることを難しくすることにつながっていくことになったと思われる。

## 6 「系統主義国語教育」の「系統性」

昭和三十三年版の学習指導要領に合わせるかたちで発行された『国語科の系統的指導』<sup>29)</sup>（東京教育大学付属小学校内国語教育研究会）では、昭和二十年代の学習指導要領をつぎのように批判した。

言語経験を豊かに与えさえすれば——話させさえすれば、読ませさえすれば——児童の言語能力も「自然に」伸びて行く「はずだ」と考えたところに、新しい国語教育の甘さがあったのではないか。

話す力は話すことによって育てられ、読む力は読むことによって伸びて行く——これはたしかに一面の真実ではあるにしてもすべてではない。話す経験をとりあげてみても、

○どのような場面で、

○どんなことについて、

○どのように／話すのか。

○その経験を通して、どのような知識、技能、態度を伸ばそうとするのか。

このような検討を経ないでとりあげられた言語経験は、国語生活ではあっても、国語学習ではあり得ない。<sup>30)</sup>

また「国語能力表」についても「いろいろな項目が雑然と同居していて、学年の発展に即した系統的な見通しを立てることが困難」と批判し、最近の傾向として「国語科の単元がこのように四つの言語活動が平板的に総合された形から、目標をしぼった立体的構造を持った形に変わって来たということは、言語経験と、それをささえる言語能力についての「系統」を求める方向に通じる<sup>31)</sup>」と位置づけている。

『国語科の系統的指導』では、学習指導要領および教育課程審議会の答申をふまえ、

○基本的事項の学習に重点をおいて、目標、内容を精選すること

○このようにして選択された目標、内容を、児童生徒の発達段階を考慮して、これに即した配列

をすること

○各学年における指導の要点を明確にして、教育の能率化を図ること

を「系統的指導を考える際留意すべき点」として掲げている<sup>32)</sup>。

三十三年版の学習指導要領では、『国語科の系統的指導』における整理によれば、指導事項は「態度」と「技能」によって示され、「系統性」は主として「技能」の学年配列によって示されていた。たとえば『国語科の系統的指導』において、「読解技能」として位置づけられた「目標」には次のようなものがあった。

文章を読む方法の初歩がわかるようにする。(一年)

読みの初歩的な能力を身につけるようにする。(二年)

ある程度すらすらと読むことができるようにする。(三年)

正確に読むとともに、読む速さを増すことができるようにする。(四年)

調べるために読むことができた、味わって読むことができるようにする。(五年)

目的に応じて、いろいろな読み方ができるようにする。(六年)

この指導要領についての東京教育大学付属小学校国語教育研究会の先生方による座談会<sup>33)</sup>では、「技能的なものが強く感じられた」「系統ということをどこまでも考えていって、段階を踏んで各学年の指導すべきことを段階づけていったということが、非常にはっきりしているの、その点は今度は非常にやりやすくなる」(花田哲幸氏)「この指導要領をいちばん使う人は、だれなのだろう。いちばんわかりやすくいって、カリキュラム構成のときじゃないでしょうか」(森下巖氏)という評価がなされている。

また、大久保忠利氏は、

要領の本文に出ている「発展的・系統的」ということは、国語の核心である「語イ」と「文法」についてこれを「発展的・系統的」におこなうように組まれているのではなくて、旧要領の「国語能力表」をならべかえたものに過ぎないのだ。これが、この要領の「発展的・系統的」という用語の内容なのである。そこで、中学の要領に例をとれば、その目標にあるいろいろのことが、一年では「身につけさせる」二年では「いっそう高め」三年では「確かにさせる」というように、筆の先の苦心がコッケイなほどこめられているわりに、国語の核心を教えるという内容は全くむなし。つまり、学年を追って「だんだんよく言語がつかえるようにする」ということを、数十ページにのばして書きならべてあるにすぎない。<sup>34)</sup>

と、自らの「『語イ』と『文法』」を「核心」とする系統観から批判を加えた。

日本国語教育学会は昭和32年に『国語の系統学習』を刊行した。「系統学習は経験学習に対立するものではない」「能力の系統ということを考えている」「単元学習の徹底として系統学習をとりあげねばならない」というようなことが「オリエンテーション」で確認された。

大村はま氏による「話しかた(中学校)」の項では、これまでの目標のほとんどが、内容や場面を漠然としか規定していないものであったため、「実際の教室の学習を系統的に明らかにすることには、役立たなかった」こと、系統表は自然な言語経験に対して、「いま、指導を加えるものと、問題点はあってもふれずに、今は黙過するもの」とを選択するのに役に立つものであることがはっきりしていなかったことが指摘されている。

ここで提案された系統の表では「言語内の条件」として、「音声・語・文・話」が、「言語外の条件」として「ことがら・場」が挙げられ、それぞれに三段階が示された。たとえば「音声——④声」では「声の大小／声の抑揚／声の表情」という段階が、また「話題——クラスでの出来事」では「事実／感想／批判的意見」という三段階が示されていた。

『国語の系統学習』は、「単元学習の徹底」という観点から系統性を追究した、特色ある研究であっ

た。そこで示された「系統」は、それぞれの領域の担当者によりさまざまであったが、二十六年指導要領の「能力表」を精選し、継承した能力記述をその基本に据えているものが多くみられた。巻末の座談会「問題のまとめ」では、なお多くの課題が残っていることが指摘された。

## 7 考察

昭和二十年代国語単元学習への「系統性」の面からの批判は、端的に言えば「国語単元学習には系統性への意識がない、または薄い」ということであった。

これまで検討してきたように、経験主義的国語教育の側の教育内容観に体系性や系統性の観点が欠如していたわけではない。「どの言語能力をどういう学習を通して習得させるかに関しては、経験カリキュラムの場合、隠されたカリキュラムとなっている」<sup>35)</sup>が、教科の単元学習としての国語単元学習の場合は、「読む・書く・聞く・話す」という言語活動における技能、資料、語いや文法、また態度についても系統化の観点とされた。言語使用の場面についてもカリキュラム構成のための系統化の必要性が提言されたが、「言語経験」として取り出されるにとどまり<sup>36)</sup>、昭和二十年代から三十年代はじめまでの時期では「今後の課題」とされていた。つまり「系統性がない」という批判は当たっておらず、論点の本質は「系統観・体系観の相異」すなわち「何を系統化の観点とするか」の相異にあるといえよう。この時期の手法に即して言えば、何を学習領域(スコープ)とし、何を発達系統(シークエンス)として国語科カリキュラムを構成するか、という問題になる。

はじめにふれた国分一太郎氏の主張では、日本語そのものの体系がスコープとなる。また途中にふれた大久保忠利氏では「『語イ』と『文法』」とがそれにあたる。

それに対して、経験主義的国語教育では、明確には示し得なかったが、理想的には、ひとつは「言語使用の場」が、もうひとつはそこではたらく言語技能がスコープとなり、場の広がりや技能の難易がシークエンスとなる。

つまり系統性に関する議論は、スコープとして「日本語の使用技能」を第一に考えるか、「日本語そのもののもつ体系・系統」を第一に考えるかという点にその焦点がある。これは「言語経験の場にはたらく言語技能」を国語学力とみる「社会適応主義」<sup>37)</sup>の立場に対する、「知識主義」「科学主義」の立場からの批判という、国語学力観に関する議論を如実に反映しているとみることができよう<sup>38)</sup>。

昭和三十三年の学習指導要領では「言語技能」の「系統化」が目指された。これはこの指導要領の基盤にあったコミュニケーション的言語観の反映であった。「単元学習の徹底」という観点から系統化を図った日本国語教育学会の『国語の系統学習』も、同様であった。これらの方向性を批判するところに、教育科学研究会国語部会の主張が位置することになり、両者の対立は、いわゆる「系統主義」の時期である昭和三十年代に入っても続くこととなった。

しかし、国語単元学習の側が系統化の観点のひとつとして、語彙、文法などをもち、いっぽう教科研国語部会が「国語科の内容・構造」として「言語教育＝系統的に教える日本語指導」とともに、それを土台とした「言語活動の教育」を設定していることにみられるように、国語科独自の認識対象としての「日本語」そのものと、コミュニケーションの手段としての言語技能とは、ともに国語科の教育内容として適正に位置づけられる必要があると考える。

## おわりに

佐藤学氏は「学びの概念」を、「世界づくり＝対象世界の構成(認知的・文化的実践)」「仲間づくり＝対人関係の構成(社会的・政治的実践)」「自分探し＝自己内関係の構成(倫理的・実存的実践)」の「三位一体」と述べている<sup>39)</sup>。「対象世界」として、日本語そのものを、さらには日本語によって創造された「文化遺産」をどのように体系化し、系統的に配列するのかという問題は、国語単元学習ではともすれば見失ってしまいがちではないかと思われるが、「言語の使用技能」の体系化、系統化とあわせて追究されるべき課題ではないだろうか。

また、「教える」内容を体系化し、系統化するためのカリキュラム研究と並行して、学習者の獲得する「学び」の視点からのカリキュラムづくりも必要となろう<sup>40)</sup>。そのためには、発達研究や、授業

展開中における学習者観察の研究、授業記録、学習記録の実践的追究の成果との連携とさらなる深化が必要になる。また、学習の場面に即した学習内容の抽出と記述、効果的な場の設定や学習活動の配列など、国語単元学習の「指導」研究の課題も多いが、これらの課題についての考察は他日を期すこととしたい。

#### 【付記】

本稿は、第93回全国大学国語教育学会（1997年11月14日・大阪教育大学）における同題の自由研究発表をもとにしている。

#### 文献

##### 石井庄司

「国語科学習指導計画」（石井庄司・大村浜『国語の教育計画』1953.5.25 習文社）

##### 大久保忠利

「コトバの機能と教育・国語教育」1964.10 4版 明治図書

##### 奥田靖雄

「すぐれた日本語のにない手に」（奥田靖雄・国分一太郎編『読み方教育の理論』1963.2 国土社——引用は1974.3.31 麦書房発行の新版によった）

##### 倉澤栄吉

『国語単元学習と評価法』1949.7.15 世界社（引用は「倉澤栄吉国語教育全集1」1987.10.20 角川書店 によった）

「国語の基礎学力と単元学習」（東京教育大学教育学研究室編『国語科教育』『続教育大学講座第7巻』1955.7.30 金子書房——引用は「倉澤栄吉国語教育全集1」1987.10.20 角川書店 によった）

##### 国分一太郎

「民主主義教育の前進のために」（『社会と学校』1950.5——引用は『現代教育の探求』1954.10.20 未来社 によった）

「基礎をまもるしごと」（『唯物論者』1952.2——引用は『現代教育の探求』1954.10.20 未来社 によった）

##### 輿水実

『国語のコース・オブ・スタディ』1948.6.25 非凡閣（引用は「輿水実自選著作集Ⅹ」1986.1 教育出版センター によった）

##### 小山恵美子

「昭和二六年版『小学校学習指導要領国語科編（試案）』における『国語能力表』の検討」（『国語科教育』第42集 1995.3.31）

##### 佐藤学

「米国カリキュラム改造史研究——単元学習の創造——」1990.12.10 東京大学出版会

「カリキュラムの批評——公共性の再構築へ——」1996.12.18 世織書房

##### 田近海一

『戦後国語教育問題史』1991.12.1 大修館書店

##### 東京教育大学付属小学校内国語教育研究会

『国語科の系統的指導』1958.12.15 東洋館出版社

##### 遠山啓

「生活単元学習の批判」（『教育』22号 1953.8.1 岩波書店）

##### 時枝誠記

「高等学校学習指導要領『国語科』の改訂について」（『国文学』第5巻第14号 1960.11.20 学燈社——引用は、浜本純逸編『現代国語教育論集成 時枝誠記』1989.3 明治図書 によった）

##### 日本国語教育学会

『国語の系統学習』1957.12 東洋館出版社

##### 広岡亮蔵



『基礎学力』1953.1.30 金子書房（引用は1957.7.15発行の増補第7版によった）

#### 文部省

『学習指導要領一般編（試案）昭和26年（1951）改訂版』（1951.7.10 明治図書 —— 引用は戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領1一般編』1980.12.25 日本図書センター によった）

『昭和二十六年改訂版小学校学習指導要領国語科編（試案）』（1951.12.15 中央書籍 —— 引用は戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領2国語科編(1)』1980.12.25 日本図書センター によった）

#### 柳井よしえ

「単元学習と『わたしたちの国語』」（『実践国語』第1巻第8号 1949.11.1 穂波出版社）

#### 山元悦子

「昭和二〇年代中学校国語科単元学習の考察 —— 教科書の単元編成の実態を中心に ——」（全国大学国語教育学会『国語科教育』第36集 1989.3.31）

「久留米プランにみる国語単元学習カリキュラム」（『福岡教育大学紀要』第43号第1分冊 1994）

#### 拙稿

「昭和二十年代における国語単元学習実践の研究 —— 広島高等師範学校附属小学校『新教科カリキュラム』のばあい ——」（『広島大学教育学部紀要』第二部第43号 1994）

「昭和二十年代における国語単元学習実践の特質 —— 信州大学長野附小『国語の単元学習と年次計画』のばあい ——」（『広島大学教育学部紀要』第2部第44号 1995）

#### 注

<sup>11</sup> 1953.1.30 金子書房（引用は1957.7.15 増補第7版による）

<sup>21</sup> 広岡亮蔵『基礎学力』219ページ

<sup>31</sup> 『教育』22号 1953.8.1 岩波書店

<sup>41</sup> 遠山啓「生活単元学習の批判」13ページ

<sup>51</sup> 遠山啓「生活単元学習の批判」15ページ

<sup>61</sup> 国分一太郎「基礎をまもるしごと」47ページ

<sup>71</sup> 国分一太郎「民主主義教育の前進のために」14ページ

<sup>81</sup> 国分一太郎「基礎をまもるしごと」47ページ

<sup>91</sup> 奥田靖雄「すぐれた日本語のにない手に」

<sup>101</sup> 文部省 1951.7.10

<sup>111</sup> 『学習指導要領一般編（試案）昭和26年（1951）改訂版』47ページ

<sup>121</sup> 「これまでの国語教育では、読む材料は、典型的な文学作品の中から選んで、1年間を通じてわずかに2、3冊の教科書に限られていた。しかし、実際生活では、新聞・雑誌を読むことがいちばん多く、広告・掲示・通知・手紙・ポスターなどを正しく理解して読む力がついていなければ、健康的な文化的な生活を発展させていくことはできない。娯楽のための読みの正しい態度、方法も、調査や研究のための読書法も、両方とも身につけなければならなくなってきた。／読むことを発展的に考えてみると、まず小学校では、文字面からいえば、平かな、片かなが読め、だいたい当用漢字別表の漢字が全部読めるようになり、読みの技能の面からいえば、黙読が身につけて、娯楽の上でもよい読み物が選べるようになり、だんだんと調べるために読む態度と技能が身につかなければならぬ。これが中学校に進むと、文字面では、当用漢字別表が完全に読み書きできるばかりでなく、当用漢字の主要なものが読めるようになり、読みの技能の面からいえば、黙読の速度がいよいよ早くなり、健康的な読書の習慣が身につく、学級文庫や学校図書館の利用がじょうずになる。高等学校では、当用漢字の全部が完全に読めなければならぬ。そうして研究や調査のための読みの技能も身につく、文学の鑑賞力もいよいよ高まらなければならぬ。／これを読むことの資料から考えてみると、小学校では、生活を書いた文、紙しばい、おもしろい昔話、寓話、児童詩、知的な冒険物語、発明・発見の物語、文化の進展に役だった偉人の伝記、逸話、科学的な随筆、こどものための新聞、雑誌等があげられ、中学校では、小説・物語・詩・随筆・劇・論文・解説書・科学的読物にわたる。高等学校になると、現代文学のおもなものはもちろん、翻訳された世界文学が含まれ、代表的な古典にも及ばなければならぬ。なお高等学校では、漢文を特に取り上げ

て、国語科のなかで選択科目として学習することができるようになっていく。その基礎としての漢字・漢語などの理解は、小学校・中学校においてなされていなければならない」（『学習指導要領一般編（試案）昭和26年（1951）改訂版』49-50ページ）

- <sup>13)</sup> 「話すことの学習は、小学校では、友好的な態度で仲間入りをし、「自分の思っていることを表現する」態度と技能を身につけることであり、中学校に進んでは、「話す場を考えて話題を選んだり」「会議に有効に参加したりすることができるようにする」ことであり、さらに高等学校では、「会議を司会したり」「大ぜいの前で発表したり」することができるようにならなければならない。

小・中・高各段階の話すことの学習の内容は、あいさつ・紹介・会話・話し合い・討論・発表・放送・演説・朗読・会議・会見などである。演劇はある意味で、国語科以上のものが含まれているのであるが、話しことばの学習として、ここに含めて考えなければならない」（『学習指導要領一般編（試案）昭和26年（1951）改訂版』48-49ページ）

- <sup>14)</sup> 文部省 1951.12.15

- <sup>15)</sup> 『昭和二十六年改訂版小学校学習指導要領国語科編（試案）』42ページ

- <sup>16)</sup> 石井庄司「国語科学習指導計画」14-15ページ

- <sup>17)</sup> 小山恵美子「昭和二十六年版『小学校学習指導要領国語科編（試案）』における『国語能力表』の検討」

- <sup>18)</sup> 時枝誠記「高等学校学習指導要領『国語科』の改訂について」

- <sup>19)</sup> 1949.7.15 世界社

- <sup>20)</sup> 倉澤栄吉「国語の基礎学力と単元学習」467ページ

- <sup>21)</sup> 倉澤栄吉「国語の基礎学力と単元学習」472-473ページ

- <sup>22)</sup> 奥水実「国語のコース・オブ・スタディ」126-127ページ

- <sup>23)</sup> 奥水実「国語のコース・オブ・スタディ」128ページ

- <sup>24)</sup> 拙稿「昭和二十年代における国語単元学習実践の研究——広島高等師範学校附属小学校『新教科カリキュラム』のばあい——」

- <sup>25)</sup> 拙稿「昭和二十年代における国語単元学習実践の特質——信州大学長野附小『国語の単元学習と年次計画』のばあい——」また山元悦子氏はこの単元計画について「言語生活論に立ちつつ、言語を形態的に分類する（音声言語の場合、対話・会話・独話等、文字言語の場合、日記・記録・物語等）立場、機能的に捉える（取材・構想・記述）立場、要素的に捉える立場（文法）、言語経験の場によって分類する（電話・挨拶・編集等）立場が混在している。実践に即して提案された、様々に発展充実する可能性をはらんだ系統試案といえよう」と述べている。（「久留米プランにみる国語単元学習カリキュラム」）

- <sup>26)</sup> 「不馴れな人々でも大過ない単元学習をやって行ける為にはどうすれば一番よいでしょうか。それはその道の権威者達が模範解答を示して下さる事だと思います。つまりこれぞと思う単元を立て夫々の単元の教材をも取り揃えて下さる事、之が現段階に於ては最良の方法ではないでしょうか」（柳井よしえ「単元学習と『わたしたちの国語』」488-489ページ）

- <sup>27)</sup> 「実践の場での単元学習の実像は検定教科書の作り上げた単元像にかなり影響されていたものと考えられる」（山元悦子「昭和二十年代中学校国語科単元学習の考察——教科書の単元編成の実態を中心に——」161ページ）

- <sup>28)</sup> 「各教科書の設けた単元群を統括する軸をとりだすとすれば、生徒の身近な生活（家庭生活、学校生活）から出発して広い社会生活に至るまでの生活にかかわるテーマ軸と、「〇〇のしかた」という単元名に代表されるような言語技能の習得から文学などの言語文化の理解鑑賞・表現創作に至る、言語にかかわるテーマ軸とがあげられよう。それらが交差する座標の中に単元が編成されているのである。現在我々が単元を設定する場合も、思いつきで作る場合はともかく、何らかのよりかかる基盤・基準が必要である。例えば言語文化の体系を基盤にして単元を計画したり、生活上で理想的な国語力をもった人間を想定し、そこに生徒を導く階梯として単元を計画するなど、それは教師個々の持つ教育アイデアともかわる問題である。戦後の教科書に見られるこのような「軸」の創出は、戦前のように読本としての教科書教材配列イコール国語カリキュラムであった状態から一歩離陸し、国語の教科課程のより本質的な把握を模索した価値ある営みであったと評価できる」（山元悦子「昭和二十年代中学校国語科単元学習の考察——教科書の単元編成の実態を中心に——」158ページ）

- <sup>29)</sup> 1958.12.15 東洋館出版社

- <sup>30)</sup> 『国語科の系統的指導』6ページ

- <sup>31)</sup> 「これ（昭和29年秋の全日本国語教育協議会——引用者注）と前後して文部省から刊行された『中学校高等学校学習指導法、国語科編』において、これまでに述べたような経験単元のほかに、教材単元や練習単元のあ

ることを説いて、言語知識や言語技能の習得そのものを重視する意向を示したのは、注目すべき傾向であった。国語科の単元がこのように四つの言語活動が平板的に総合された形から、目標をしばった立体的構造を持った形にかわって来たということは、言語経験と、それをささえる言語能力についての「系統」を求める方向に通じるわけである。学習指導要領二十六年度試案には学年目標の決定や単元設定の資料としての「能力表」が掲げてあったが、いろいろな項目が雑然と同居していて、学年の発展に即した系統的な見通しを立てることが困難であった」（『国語科の系統的指導』9ページ）

<sup>32)</sup> 『国語科の系統的指導』11ページより稿者要約

<sup>33)</sup> 『国語科の系統的指導』巻末所収

<sup>34)</sup> 大久保忠利『コトバの機能と教育・国語教育』156-157ページ

<sup>35)</sup> 山元悦子「久留米プランにみる国語単元学習カリキュラム」94ページ

<sup>36)</sup> 「言語のコミュニケーションの手段としての機能を重視した機能的言語観は強調されたのだが、教育内容は一九五一（昭和26）年版の学習指導要領の能力表にあるような『会話をする』『手紙を書く』といった言語経験として取り出されたにすぎなかった」（田近洵一『戦後国語教育問題史』5-6ページ）

<sup>37)</sup> 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究 —— 単元学習の創造 —— 』による。

<sup>38)</sup> ただし、ここでの「知識主義」は、指導方法としての「注入主義」とは直結しない。したがって学習指導上の単元的方法の是非については両者の論点にはならない。たとえば遠山啓氏は「生活単元学習の批判」において「たしかに児童の自発性ということが、いかなる時、いかなる場所でも教育のなかから忘れることのできない基本原則の一つであること、このことを確立した点に児童中心主義の不朽の功績がある」（12-13ページ）と述べている。

<sup>39)</sup> 佐藤学『カリキュラムの批評 —— 公共性の再構築へ —— 』18-19ページ

<sup>40)</sup> 「個の経験の軌跡として学びが成立し展開する過程と、その個の学びが教室の中で相互に擦り合わされ差異化されていく過程をカリキュラム研究の対象として設定する必要がある」（佐藤学『カリキュラムの批評 —— 公共性の再構築へ —— 』18ページ）